

Katrin Hoffmann

**Género y diferencia cultural: las coordenadas
de una amistad epistolar entre
Mary Mann y Domingo F. Sarmiento¹**

1. Introducción

El intercambio de ideas educativas entre reformadores liberales de los Estados Unidos y de la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX es paradigmático en la dinámica de los procesos transculturales interamericanos que tuvieron lugar entre intelectuales cosmopolitas del continente. Estos procesos se caracterizaron por un diálogo recíproco que no solamente fue de inspiración intelectual, sino que además se materializó en medidas concretas. Esta vinculación iniciada en 1847, cuando por primera vez Sarmiento tomó conocimiento de los textos del reformador norteamericano Horace Mann, se prolongó hasta fines del siglo XIX, cuando las últimas maestras norteamericanas llegaron a la Argentina.

El intercambio se realizó principalmente a través de la epístola, un medio de comunicación característico del período. Las cartas, aunque de carácter privado, encontraron gran recepción más allá del destinatario, ya que circulaban entre los intelectuales burgueses, quienes debatían acerca de sus contenidos. En torno a los actores principales del intercambio, Domingo F. Sarmiento y Mary Mann, se configuró una amplia red de comunicación de la cual participaron numerosos intelectuales americanos. Como interlocutores permanentes formaban parte de la red, entre otros, la educadora argentina Juana Manso, el reformador norteamericano Henry Barnard y los escritores Ralph Waldo Emerson, Henry Wadsworth Longfellow y Elizabeth Peabody. Esta

¹ Este artículo es resultado de la investigación que realicé para mi tesis de Magister en Historia en la Universidad Libre de Berlín. Agradezco a Sandra Carreras, Claudia Lozano y Sebastián Román sus comentarios críticos a las versiones preliminares

última, además de ser la hermana mayor de Mary Mann, era la promotora de los jardines de infantes en los Estados Unidos.

El intercambio comprendía el estudio de distintos aspectos político-culturales, como por ejemplo el sufragio universal y las leyes educativas de Nueva Inglaterra, la importancia de la educación común y el rol de las mujeres en la enseñanza primaria. En este contexto, la tarea continua y profunda de traducción de textos de diversa índole jugó un papel central en la difusión de conocimientos acerca de la sociedad argentina en los Estados Unidos y viceversa, siendo además parte del proyecto modernizador mínimo. Desde la perspectiva actual, la práctica de la traducción y difusión de textos puede entenderse en términos de la transferencia de representaciones culturales.

La materialización de este intercambio, más allá de la distribución de libros y elementos escolares, encontró su punto culminante en la radicación de personal docente norteamericano en la Argentina. Durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874) y hasta 1898 llegaron a la República Argentina alrededor de cien maestras norteamericanas con el fin de organizar el sistema de educación normal.² Desde Jujuy hasta La Plata, las docentes norteamericanas colaboraron material y conceptualmente para fundar y/o reestructurar las primeras escuelas normales y los primeros jardines de infantes. De esta manera, se constituyeron en “modelos vivientes” de la figura de la maestra normal y de la práctica educativa como profesión femenina en la Argentina (Yannoulas 1996: 106-107).

El presente trabajo no trata de determinar el éxito o fracaso del mencionado proyecto de transferencia, cuestión que, a nuestro entender, carece de respuesta, sino que, más bien, intenta examinar cómo —desde cuáles posiciones estructurales— se desarrolló el diálogo intelectual entre Domingo F. Sarmiento y Mary Mann y cuáles fueron los factores que condujeron a la radicación de las maestras norteamericanas.

Las investigaciones sobre el tema se concentran comúnmente en la amistad entre Sarmiento y Horace Mann, considerada como el origen

2 Se desconoce la cifra exacta del personal docente norteamericano en la Argentina. Gustavo Cirigliano estima que alrededor de 150 norteamericanos desempeñaron esta tarea en la Argentina (Cirigliano 1996: 37). Por su parte, Alice Houston Luiggi, quien fue la primera a ocuparse del tema, elevó datos biográficos de 65 maestras norteamericanas hasta entonces desconocidas (Houston Luiggi 1959).

del intercambio pedagógico-cultural entre ambos países (Ewing 1947: 664). No cabe duda de que el encuentro con Horace Mann en 1847 constituyó para el político argentino “un momento clave en el desarrollo de su pensamiento” (Katra 1993: 853). Más allá de esta chispa inicial que encendió en Sarmiento la admiración por el modelo educativo de Nueva Inglaterra, fue recién en su segunda estadía como Ministro Plenipotenciario en los Estados Unidos entre 1865 y 1868 cuando se profundizó el diálogo con los reformadores y se cristalizó la idea de la transferencia cultural. Cabe destacar que, en este contexto, Mary Mann fue tutora, consejera política y comentarista de las ideas y los escritos de Sarmiento.

Partiendo de que Mary Mann y Sarmiento persiguieron un proyecto modernizador que puso énfasis en la educación común, la lectura de la correspondencia entre ellos sugiere dos líneas de análisis que se entretajan en la dinámica del intenso intercambio epistolar. Por una parte, vale la pena analizar este diálogo desde una perspectiva histórica de género. Desde esta perspectiva, el comportamiento de las personas es visto como parte de construcciones sociales que permiten atribuir el carácter femenino o masculino –“generizar”– a una persona cuando esta desempeña un rol social específico. Por otra parte, teniendo en cuenta las diferentes experiencias culturales de ambos interlocutores, cabe explorar las distintas formas de (auto)representación y de apropiación de saberes en el momento en que los interlocutores del diálogo entran en contacto entre sí. En este sentido, hay que examinar hasta qué punto los malentendidos culturales pudieron funcionar como generadores creativos del intercambio.

2. Antecedentes de la organización de las escuelas normales

Sarmiento fue, como ha destacado Félix Weinberg, el primer pensador latinoamericano que reconoció la importancia de la educación para promover el desarrollo de las sociedades (Weinberg, F. 1988: 87). Brindamos a continuación un cuadro panorámico de la situación en el terreno educativo en la Argentina, lo cual nos permite evaluar los esfuerzos del gran educador por crear un sistema educativo fundamentado en ideales de igualdad y universalidad.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la educación se limitaba a un grupo reducido, mientras gran parte de la población era analfabeta.

Los años posteriores a la independencia estuvieron marcados por los vaivenes de las luchas entre federales y unitarios por consolidar el territorio nacional, tanto como el sistema republicano. Una consecuencia de esos enfrentamientos bélicos fue la paulatina exclusión de las masas populares de las decisiones políticas (Weinberg, G. 1984: 116).

Desde la Revolución de Mayo de 1810 hasta 1868, cuando Sarmiento asumió a la presidencia, los políticos y educadores argentinos estuvieron bajo la influencia de las ideas de la Ilustración, en las cuales la educación era una variable independiente de las concepciones político-sociales. En este marco cabe destacar dos vertientes educativas en disputa que precedieron a la introducción del modelo de instrucción pública promovido por Sarmiento. Por un lado, el proyecto centralista, cuyo impulsor era Bernardino Rivadavia (Romero 1996: 68-69). Por el otro, los proyectos de diferentes caudillos conservadores y progresistas, de los cuales el de Justo José de Urquiza resultó ser el más avanzado.

En líneas generales, el modelo de la Ilustración se caracterizaba por su espíritu modernizador: promovía la secularización de la vida general, la diversificación productiva y la modernización cultural y educativa. Aunque la preocupación quedó limitada al propósito de instruir a una clase dirigente, hubo primeros intentos de incorporar nuevos sectores y, de esa manera, aumentar el número de personas formadas (Weinberg, G. 1984: 75). Este pensamiento progresista puede apreciarse en el plan de reformas educativas de Bernadino Rivadavia, quien estaba familiarizado con las doctrinas sociales y políticas europeas, principalmente con las de Francia. Como Ministro del gobernador de Buenos Aires, brigadier general Martín Rodríguez, y más tarde como presidente de la Nación, puso en acción un sistema educativo que abarcaba la enseñanza primaria, secundaria y universitaria y la formación del magisterio con el fin de promover el mejoramiento moral e intelectual de la sociedad. El 12 de agosto de 1821 fue fundada la Universidad de Buenos Aires donde se establecieron seis departamentos: de estudios preparatorios, de jurisprudencia, de ciencias exactas, de medicina, de ciencias sagradas y de primeras letras. Dentro del último se creó la primera escuela normal de maestros para satisfacer las necesidades docentes en la capital y la campaña (Chavarría 1947: 35-37).

El concepto de la escuela normal proviene de “norma” y tiene como objetivo la enseñanza del método, de la didáctica y de los principios pedagógicos para transmitir racionalmente los conocimientos al niño tanto como para instruirle y desarrollarle armónicamente su cuerpo y su espíritu (Chavarría 1947: 20). Sin embargo, la escasez de recursos humanos y económicos en los tiempos posteriores a la independencia constituyó uno de los mayores obstáculos que debieron enfrentar los reformistas para llevar adelante su proyecto emancipador. Por estas razones, tanto Rivadavia como otros miembros del nuevo grupo dirigente promovieron el llamado *monitorial system* o sistema de enseñanza mutua. Esta escuela lancasteriana permitía impartir la educación primaria a miles de niños simultáneamente, dado que el único maestro era auxiliado en sus tareas por alumnos más avanzados que actuaban como monitores (Weinberg, G. 1984: 98-99).

Con respecto a la enseñanza femenina, Rivadavia estableció un sistema corporativo de educación. El 2 de enero de 1823, decretó en Buenos Aires la fundación de la Sociedad de Beneficencia. De acuerdo con las funciones y facultades educativas dadas por su estatuto, sus tareas principales eran tanto la dirección e inspección de las escuelas de niñas como la dirección e inspección de la casa de expósitos, de la casa de partos públicos y ocultos, del hospital de mujeres, del colegio de huérfanas y de todo establecimiento público dirigido al bien de los individuos de sexo femenino (Little 1985: 282-285).

La Sociedad de Beneficencia fue la primera organización filantrópica exclusivamente femenina, se gobernaba en forma autónoma y se sostenía tanto con sus rentas propias como con fondos públicos. Sus dirigentes, elegidas por las socias mismas, pertenecían a la alta sociedad. Dado que al pensamiento filantrópico es inherente un concepto de desigualdad, promovían una enseñanza femenina con el fin de preparar a las niñas, según su origen social, para las futuras tareas femeninas como madre y esposa. De este modo, las niñas pertenecientes a la clase baja aprendían diversas manualidades, como por ejemplo coser, tejer y cocinar, mientras que a las niñas de clase alta se impartía formación en música, arte y economía doméstica. Más tarde, de 1858 a 1861, cuando Sarmiento cumplía la función de jefe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, se encendió un polémico debate entre él y las damas de la Sociedad de Beneficencia por los fines de la instrucción pública (Bunkley 1966: 326-327). Como

confesó en una carta a Mary Mann, “estas viejas, ricas, ignorantes” eran el mayor obstáculo en la organización de la educación común en Buenos Aires (Sarmiento 1936: 105).

El régimen de Juan Manuel de Rosas, entre 1838 y 1852, marcó una ruptura en las primeras iniciativas hacia un sistema educativo público. Rosas anuló las libertades públicas y las prácticas federales. Bajo la invocación del lema: “Dios, Patria y Hogar”, impulsó una política conservadora que se caracterizó por una intolerancia religiosa, cierta xenofobia y prácticas violentas de intimidación y de muerte (Chavarría 1947: 14). Gregorio Weinberg observó en Rosas la manifestación de un desinterés hacia la escolarización de la población, que a su vez era acompañado por un uso de las posibilidades educativas de un amplio conjunto de instituciones privadas (Weinberg, G. 1984: 116).

Con la caída de Rosas, en la batalla de Caseros en 1852, no solo se retomaron prácticas políticas liberales, sino también las actividades educativas. El general Justo José de Urquiza mostró una profunda preocupación por el desarrollo de la educación pública, tanto en sus sucesivos períodos en la gobernación de la provincia de Entre Ríos como durante su actuación como Presidente de la Confederación Argentina (1853-1861). La historiadora Beatriz Bosch destaca que Urquiza impulsó la educación en un sentido integral (enseñanza primaria, secundaria, superior y especial, educación femenina, teatro, bibliotecas, periodismo). También aumentó el número de escuelas primarias tanto en las ciudades como en la campaña para aumentar el grado de instrucción pública (Bosch 1978: 178-181).

Pero fue Sarmiento quien, bajo la influencia del romanticismo, descubrió la importancia de la dimensión social para afianzar los procesos de desarrollo de las sociedades nacionales. Según su visión, la educación era un elemento de lo social, y, por lo tanto, era una variable intrínsecamente ligada a la constitución de la sociedad y de la nación. En este sentido, la enseñanza primaria debía promover la homogeneización de grupos heterogéneos con el fin de garantizar la universalidad de una nueva visión del mundo (Alliaud 1993: 46).

3. El papel de los viajes de estudio en el pensamiento educativo

Antes de que los dos educadores americanos emblemáticos, Domingo F. Sarmiento y Horace Mann, se conocieran, tanto uno como el otro emprendieron viajes de estudio a Europa. En los párrafos siguientes examinamos cómo influyó la experiencia de estos viajes en las políticas educativas que ellos impulsaron en sus respectivos países.

3.1 *El viaje de Horace Mann a Europa*

En la primera mitad del siglo XIX, la sociedad de los Estados Unidos se encontraba en un proceso de constitución de identidad nacional. Bajo la presidencia de Andrew Jackson (1829-1837) se puso en práctica un programa político basado en la fe en el “hombre común” que promovía la igualdad social y jurídica (Adams 2000: 64-68). La constitución de un sistema educativo público estaba intrínsecamente ligada al proyecto de formación de la nación. El movimiento reformador *common school* fue llevado adelante, sobre todo en Nueva Inglaterra, por educadores protestantes que concebían a la educación como medio esencial para el progreso de la sociedad. Las ideas principales de la *common school* se basaban en las doctrinas pedagógicas de la Ilustración.

Uno de los representantes más destacados de este movimiento fue Horace Mann, quien nació en Franklin, Massachusetts, en 1796 y creció en un ámbito puritano. Desde joven mostró gran interés por la política educativa. Mann no concebía la educación como mera habilidad para leer y escribir, sino que entendía la misión educativa en un sentido más amplio que abarcaba el pleno desarrollo físico, espiritual e intelectual. En este sentido, definió la educación como:

Aquellos ejercicios del cuerpo que lo desarrollan con robustez y vigor, –protegiéndolo á la vez de las enfermedades, y habituándolo á actuar sobre las crudas sustancias de la Naturaleza– de manera que transforme los incultos desiertos en cultivados campos, las florestas en navíos, y las canteras y barrizales en aldeas y ciudades. [...] aquel grado de cultivo intelectual que habilita á descubrir aquellas permanentes y poderosas leyes que prevalecen en todas partes del creado universo, sea material ó espiritual. [...] aquella cultura moral de nuestras afecciones, y susceptibilidades religiosas, que en el curso de la Naturaleza y de la providencia, nos lleva á la sujeción ó conformidad de todos nuestros apetitos, propensiones y sentimientos con la voluntad de Dios (Mann 1872: 3-4).

Teniendo en cuenta la relación integral entre educación, libertad y gobierno republicano, sus proyectos aspiraban a que la escuela fuera accesible para todos los niños sin distinción de clase. Horace Mann partía de la idea de que el objetivo primordial de la escuela común consistía en establecer la “armonía social” y por ello otorgaba a la escuela común el papel de “gran igualador” entre distintos estratos sociales en un país receptor de inmigrantes como eran los Estados Unidos en aquella época.

Entre 1837 y 1848, Horace Mann fue secretario del recién fundado *Board of Education* en Massachusetts con la misión de unificar las dispersas escuelas municipales en un sistema único de educación público con el equilibrio adecuado entre inspección local y estatal (Morgan 1936: 16). En cuanto a la formación docente, impulsó la creación de institutos preparatorios y formadores del maestro de escuela. De este modo, fundó en 1839 la primera escuela normal estadounidense en Lexington. Además, en el cuarto informe anual del *Board of Education* (1841), formuló los principios del “buen maestro”, en los cuales puso énfasis en la sólida moral del docente y su condición de modelo y orientación para los niños (Mann 1841: 43-45).

En mayo de 1843 viajó a Europa junto con su segunda esposa Mary Peabody. Durante seis meses recorrieron el continente estudiando las distintas instituciones educativas en Inglaterra, Irlanda, Escocia, los territorios alemanes, Holanda, Bélgica y Francia. Sus observaciones abarcaron un amplio espectro de estudio, desde los espacios y edificios de enseñanza, las estructuras y sistemas educativos y métodos pedagógicos hasta las diferentes instituciones educativas como escuelas primarias, secundarias, normales, universidades, las escuelas públicas y privadas, para discapacitados y reformatorios. Además, captaron su interés las numerosas fundaciones caritativas para la educación de pobres y delincuentes tanto como los orfanatos y hospitales públicos. En Inglaterra se desilusionó al observar que la segregación social también se reflejaba en el sistema educativo. Encontró un contraste marcado entre la precariedad de las escuelas a las que asistían los niños provenientes de hogares pobres y las instituciones escolares de excelencia destinadas a la educación de los niños de la alta sociedad (Mann 1844: 39).

La mayor parte del viaje –dos meses– la destinó a la inspección de los centros educativos en las diversas ciudades alemanas, entre otras

Berlín, Potsdam, Halle, Weissenfels, Erfurt, Weimar y Francfort. Sobre todo le interesaba saber cuáles eran los modos y las prácticas de enseñanza, ya que en ese entonces los sistemas educativos de Prusia y Sajonia gozaban de renombre. Como él, muchos pedagogos de todo el mundo viajaban a estas tierras para estudiar sus modelos de enseñanza (Downs 1972: 91). Mann remarcó en su informe la autoridad y el control que el Estado prusiano ejercía sobre la instrucción de los niños, visible en la cantidad de orfanatos públicos y de niños que habían perdido a sus padres en las guerras europeas. Además, le impresionaron las escuelas en las cárceles tanto como las escuelas destinadas a la educación de jóvenes delincuentes. Detectó como elemento determinante de la calidad de la enseñanza pública al número reducido de alumnos por maestro, lo que permitía tener en cuenta las particularidades de cada alumno. Lo anterior también posibilitaba el control disciplinario de la clase. La formación de los maestros estaba organizada a partir de seminarios que duraban tres años. El sistema de inspectores de escuelas garantizaba la buena conducta y el alto nivel de calificación de los maestros. Finalmente destacó como rasgo particular de la enseñanza pública su carácter obligatorio (Mann 1844: 45-56). Según Juliane Jacobi-Dittrich, la combinación de funciones humanísticas, patrióticas e integradoras —específicamente norteamericana— fue resultado de la unión del protestantismo angloamericano con la interpretación prusiana de Pestalozzi (Jacobi-Dittrich 1988: 39).

3.2 Sarmiento en Europa y los Estados Unidos

Domingo F. Sarmiento nació en 1811 en San Juan, donde creció en un contexto violento sufriendo el asedio constante de las montoneras al servicio de los caudillos. Estas circunstancias sociopolíticas despertaron en él una inquietud por la educación popular como salida de la “barbarie” (Bravo 1965: 17). Tempranamente reconoció que el desarrollo político y económico demandaba la constitución de una instrucción pública que tuviera como objetivo preparar a las nuevas generaciones para que desarrollaran competencias intelectuales individuales. De joven fundó el diario *El Zonda* en el cual criticaba con énfasis al régimen político de Rosas, quien lo persiguió y lo obligó a exiliarse en Chile en 1841, donde se radicó hasta 1853. Durante este período ingresó a los circuitos intelectuales locales y mantuvo una interlocución

estrecha con sus principales integrantes, entre otros, Manuel Montt. En 1842 fundó allí la primera escuela normal de preceptores de América del Sur. En 1845, se publicó su obra reveladora *Facundo. Civilización i Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres i ábitos de la Republica Argentina*. La dicotomía entre civilización y barbarie, ya expuesta en el título, se convirtió en lema del romanticismo argentino. Reflejaba claramente la ambivalencia de la Generación de 1837: aunque dentro del discurso literario, el desierto era reconocido como lugar simbólico para la construcción de una identidad, desde la perspectiva política había que conquistar el desierto; esta naturaleza caótica, que determinaba las estructuras bárbaras, debía ser dominada para poder construir un orden político y social acorde a las necesidades de la futura república (Weinberg, F. 1988: 84). Para Sarmiento, el sujeto pedagógico necesario para la construcción de la ciudadanía moderna no incorporaría elementos culturales indígenas o gauchescos identificados como parte de la barbarie, sino que éstos debían ser eliminados y excluidos de la instrucción pública y de una cultura nacional en despliegue.

En el mismo año de 1845, Sarmiento fue enviado en misión oficial por Manuel Montt, ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de Chile para estudiar la formación de maestros y los métodos educativos en Europa. Durante las principales escalas de su visita en España, Italia, Francia y Prusia analizó en detalle las políticas y realidades educacionales. Por un lado, reconoció los altos niveles educativos alcanzados por la población, sobre todo en Prusia. Por otro lado, se vio enfrentado con condiciones de vida ajenas a la realidad latinoamericana. Sus previas ilusiones sobre la avanzada “civilización” europea cuyas sociedades “[...] oscilaban entre la revolución y la reacción [...]” quedaron decepcionadas. Sarmiento observó: “Vengo de recorrer la Europa, de admirar sus monumentos, [...] pero he visto sus millones de campesinos, proletarios i artesanos viles, degradados, indignos de ser contados entre los hombres” (Sarmiento 1993: 334). Por ello, él no postuló un traslado mecánico de las ideas educativas a América Latina, sino que las entendió como meta a alcanzar una vez transformadas las estructuras socioeconómicas (Weinberg, F. 1988: 88-89).

En Londres, ya al terminar su visita en Europa, tuvo la oportunidad de leer el informe del educador estadounidense Horace Mann, realizado durante su viaje por el viejo continente. Sarmiento quedó

admirado por el contenido de este documento, lo cual despertó su interés por conocer los Estados Unidos como escala en su regreso a Sudamérica y contactar al gran educador norteamericano:

El principal objeto de mi viaje era ver a Mister Horace Mann, el secretario del Board de Educación, el gran reformador de la educación primaria, viajero como yo en búsqueda de métodos y sistemas por Europa, y hombre que a un fondo inagotable de bondad y de filantropía reunía en sus actos y sus escritos una rara prudencia y un profundo saber (Sarmiento 1993: 170).

El primer viaje a los Estados Unidos, del 15 de septiembre al 4 de noviembre de 1847, fue un momento clave en el pensamiento político de Sarmiento. Partiendo desde Nueva York, conoció los estados del norte y la frontera con Canadá. Luego recorrió el país en tren y en barcos a vapor que navegaban por el río Mississippi (Katra 1993: 856). Le fascinaron particularmente los nuevos medios de transporte y, en general, el desarrollo técnico. Según su opinión, la construcción de infraestructura para el tráfico masivo de personas y mercancías constituía la piedra fundamental del progreso nacional. Himnos de alabanza al espíritu libre, a la forma igualitaria de la sociedad, “la mujer soltera [...] libre como las mariposas”, la movilidad de los norteamericanos, los telégrafos y el uso masivo de relojes como símbolos de la modernidad impregnan sus entusiastas bitácoras de viaje (Sarmiento 1993: 296, 300).

El sanjuanino fue alojado durante dos días en casa del matrimonio Mann, en West Newton, en las cercanías de Boston. Mary Mann, quien luego se convertiría en amistosa interlocutora y asesora de Sarmiento, ofició de intérprete entre ambos hombres, ya que Sarmiento tenía escasos conocimientos de inglés y Horace Mann, por su parte, no hablaba ni español ni francés (Tharp 1953: 212-213).

Tanto el matrimonio Mann como Sarmiento partían de la idea de que la educación habría de ser el motor de la civilización. Es por eso que pusieron énfasis en que la educación debía ser común e igual para todos los niños sin distinción de género, origen o religión. Las ideas reformistas y liberales de Horace Mann ejercían una decisiva influencia en la enseñanza pública en los Estados Unidos. Al huésped argentino le impresionó sobre todo la escuela normal de Newton, una aldea cercana a Boston, que conoció en una visita guiada por Mary Mann. Allí Sarmiento constató el modo en que se formaba a las maestras

junto con los colegas masculinos. Esta forma coeducativa de la enseñanza, tan extendida en los estados de Nueva Inglaterra, no le había sido revelada en su visita a las escuelas elementales de Europa. Además, la financiación de las escuelas públicas a través de los impuestos comunales y federales lo marcó de tal manera que, en una carta a su amigo Valentín Alsina, quien luego sería gobernador de la provincia de Buenos Aires (1857-1859), expresó el siguiente balance:

[...] estos yanquis tienen el derecho de ser impertinentes. Cien habitantes por milla, cuatrocientos pesos de capital por persona, una escuela o colegio para cada doscientos habitantes, cinco pesos de renta anual para cada niño, y además los colegios. Esto para preparar el espíritu (Sarmiento 1993: 172).

La escuela normal consistía en seminarios para la formación de maestros y maestras, que habilitaban para la enseñanza en escuelas elementales. El modelo educativo se basaba en la formación de aptitudes morales, intelectuales y físicas. Las mujeres estudiaban geografía, aritmética, álgebra, geometría, mecánica, física, anatomía, fisiología tanto como música, pedagogía, prácticas de gimnasia, botánica, jardinería y dibujo (Sarmiento 2001: 93). Más tarde, Sarmiento describió en su libro *Las escuelas, base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos (1866)* cómo la educación impartida a las masas era generadora de progreso económico y de desarrollo democrático. En ese marco observó cómo era transmitido a los niños el *spirit* de modernidad, a la vez que eran formados como ciudadanos.

En 1849 publicó el libro *Educación popular* el cual se basaba en el informe oficial que presentó al gobierno chileno. Aquí se observa claramente la influencia que las ideas de Horace Mann habían ejercido en su pensamiento. Trataba tanto la necesidad de los fondos independientes para las escuelas públicas como la ventaja de las nuevas instituciones de jardines de infantes que había encontrado en Europa y los Estados Unidos (Bunkley 1966: 270-271). Además profundizó las bases conceptuales en lo relativo a la idea de la feminización de la enseñanza. Sarmiento consideró decisivo otorgarle a las mujeres la facultad de transmisión de la identidad cultural oficiando de órgano histórico de la transmisión de las costumbres desde el seno del hogar. Por lo tanto, como primera medida, debía impartirse a la mujer un mínimo de educación moderna, para así separarla de las tradiciones coloniales españolas. Negarse a ello podría inclusive poner en peligro

la suerte de la nación. Entonces, desde una perspectiva funcional, Sarmiento impulsaba la educación de las jóvenes y las mujeres:

De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los Estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas, o sirvientes, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres (Sarmiento 2001: 88).

Como hemos visto, tanto para Mann como para Sarmiento, Europa aparecía como referencia permanente. En este sentido, los unía el estudio crítico de los proyectos educativos modernos de Europa, los cuales profundizaron y modificaron por medio de viajes de estudio. Sarmiento formulaba su proyecto educativo como respuesta a la particular situación histórica de la Argentina. Frente al vasto territorio con su escasa población, la falta de mano de obra calificada y el poco capital para desarrollar el país, diseñaba una política inmigratoria y colonizadora donde la política educacional realizase la “nacionalización” de los inmigrantes.

4. La correspondencia entre Mary Mann y Sarmiento

4.1 Características de la correspondencia

En mayo de 1865, Sarmiento viajó por segunda vez a los Estados Unidos, esta vez en función de Ministro Plenipotenciario de la República Argentina. Llegó en un momento decisivo de la historia de los Estados Unidos dado que la guerra civil acababa de terminar. Pero en vez de cumplir con sus tareas diplomáticas, su propósito era comprender la sociedad estadounidense y sus políticas modernizadoras para examinar en qué medida éstas podían ser aplicadas en la Argentina (Bunkley 1966: 369). A esos fines, el 8 de julio de 1865, Sarmiento reinició el contacto dirigiendo una carta a la entonces viuda de Horace Mann, en ocasión de la inauguración de la estatua del gran reformador estadounidense en Boston, quien había fallecido seis años antes, lo cual podemos interpretar como acto inaugural de una relación epistolar. “Tal vez Usted no me recuerde”, comenzó Sarmiento modestamente, “pero si mi aprecio hacia el Sr. Mann ayuda en ganar su amistad, déjeme asegurar que nadie estimaba más su carácter y su servicio

a la humanidad” (Ard 1996: 59). Para cimentar su deseo de reencuentro, argumentó que después de la primera reunión en 1847 había tomado las ideas de Horace Mann como modelo para su política educativa en América del Sur:

Armed with these documents [Common School Journal] and a collection of his lectures, reports, and speeches, and nourished with his oral instructions, I returned to South America and during these years have done nothing else but follow in his footsteps, his great work in organizing education in Massachusetts serving as my model. My best and most secure guide has been the digest of laws and rules that regulate that beautiful school system, which is the richest inheritance left by Mr. Mann to his fellow citizens (Ard 1996: 60).

Como vemos, el objetivo primordial del intercambio entre Mary Mann y Sarmiento ya se definió en la primera carta en la cual el argentino alzó el modelo de *common school* como meta cuya aplicación debía realizarse en América del Sur. En este sentido, ambos correspondientes estaban unidos por la fe en un proyecto modernizador basado en la educación común. Tanto Mary Mann como Sarmiento marcaron en repetidas ocasiones que trabajaban siguiendo el espíritu y la obra de Horace Mann. De hecho, fue el difunto quien los unió en su accionar y quien les sirvió como amalgama en aquellos momentos en que diferían en sus pensamientos.

Mary Tyler Peabody nació en 1806 en Salem, Massachusetts. Creció en una familia socialreformista que profesaba el protestantismo. Su hermana mayor, Elizabeth Peabody, quien influyó en su ideario educacional, fue una gran admiradora de los conceptos pedagógicos desarrollados por el alemán Friedrich Froebel. Elizabeth viajó a Alemania para estudiar el funcionamiento de los jardines de infantes y después de su regreso a los Estados Unidos se dedicó a introducirlos en su patria. La pasión por la educación, especialmente la femenina, unió a ambas hermanas. A los 27 años, Mary Mann acompañó a su hermana menor Sophia a Cuba, donde permaneció desde diciembre de 1833 hasta abril de 1835. Allí aprendió el español que luego utilizó para mantener la comunicación con Sarmiento (Velleman 2001: 3). Viviendo casi dos años en una estancia cubana, Mary Mann se vio diariamente enfrentada con la realidad de los esclavos que trabajaban allí. Como reflexión sobre la posición social de los esclavos, escribió una de las primeras novelas abolicionistas titulada “Juanita” que, según Patricia Ard muestra claramente la influencia de *La cabaña del*

Tío Tom de Harriet Beecher Stowe (Ard 2000: XXIIss.). En 1843 Mary Peabody se casó con Horace Mann, uno de los impulsores del movimiento reformador *common school*, que afirmaba que la educación era la piedra fundamental de la modernización. Puso énfasis en la escuela primaria que según él debía ser coeducativa, común y no secular para que los niños aprendieran a convivir en una sociedad pluralista.

Sarmiento logró desarrollar una amplia correspondencia con Mary Mann en la cual podemos distinguir dos etapas con respecto a la intensidad del intercambio. La primera, entre 1865 y 1868, cuando el político sudamericano permaneció en los Estados Unidos, se caracterizaba por su riqueza y frecuencia. Luego, durante la segunda etapa que se inicia con el regreso de Sarmiento a la Argentina como Presidente de la Nación en 1869 y se mantiene hasta la muerte de Mary Mann en 1887, sostuvieron un intercambio epistolar menos frecuente (Ard 1996: 3-4).

La comunicación fue casi exclusivamente escrita, dado que se encontraron cara a cara solo cinco veces: en 1847 cuando Sarmiento visitó a Horace Mann, en 1865 por el *Día de Acción de Gracias* en Concord, en septiembre de 1866 en Cambridge, en febrero y octubre de 1867, y, finalmente en mayo de 1868 en ocasión de la partida de Sarmiento hacia la Argentina (Houston Luiggi 1953: 188).

La carta se convirtió así en un medio de diálogo personal. La correspondencia, en tono amistoso, hace referencia a una amplia variedad de temas pedagógicos, políticos, religiosos y culturales, tanto como a asuntos privados. Barry Velleman ha caracterizado esta relación epistolar como paradigma del intercambio de ideas social-reformadoras entre dos naciones americanas, basado en convicciones profundas respecto a la relación intrínseca entre democracia, igualdad y educación universal (Velleman 2001: xii).

4.2 Motivos de la correspondencia

De la correspondencia entre Mary Mann y Sarmiento, podemos deducir dos proyectos centrales. En primer lugar, la traducción de *Facundo* al inglés como medio de promoción ante la sociedad intelectual estadounidense y, en segundo lugar, el tema del reclutamiento de maestros que se radicarían en la Argentina (Ard 1996: 14).

Sarmiento pretendía difundir sus ideas progresistas y, al mismo tiempo, dar a conocer su concepción de la realidad argentina dentro del ambiente reformista de Nueva Inglaterra. Creyente en el poder de la palabra escrita, hace traducir *Facundo*, obra a la que utiliza como tarjeta de presentación (Bunkley 1966: 373). Esta tarea demandó la dedicación de ambos actores durante toda la estadía de Sarmiento. Aunque Mann no lo tradujo en persona, vigiló su traducción, realizó la redacción final y escribió una introducción. La traducción en sí fue un trabajo colectivo entre amigos y familiares de Mary Mann (Ard 1996: 12-13).

Las cartas de Mann muestran su gran interés por la historia argentina. No solo requirió información para la redacción del prefacio de *Facundo*, sino que también lo hizo porque reconoció que las cartas eran un medio de expansión de sus conocimientos. En aquel momento, como ya mencionamos, la educación formal femenina se limitaba a un nivel elemental. Más allá de su identidad de viuda, lo que motivó a Mary Mann a mantener el intercambio fue sobre todo el medio de comunicación en sí. Desde la época del Iluminismo, redactar cartas y recibirlas era el medio de educación femenina por excelencia. No solo servía para recibir noticias e informaciones sobre cualquier tipo de acontecimiento político, social o cultural, sino que este espacio les dio lugar para expresarse, debatir e intercambiar opiniones e ideas. De esta manera, la correspondencia también permitió a las mujeres el acceso indirecto al ámbito público. No sorprende, entonces, que la intelectual norteamericana haya incluido a Sarmiento en su amplia red de interlocutores.

En lo que sigue examinaré cuáles eran los objetivos de Sarmiento para retomar el contacto con Mary Mann. El entonces embajador inició la correspondencia en función de su proyecto educativo imaginado para las jóvenes repúblicas de América del Sur. El análisis de las cartas muestra que él persiguió tres objetivos claves en la correspondencia con Mary Mann: el intercambio de informaciones, entrar al círculo intelectual estadounidense y transformarse en una personalidad de renombre público fuera de la Argentina en vistas a la próxima campaña electoral.

En el marco de su primer objetivo, buscaba familiarizarse con las prácticas educativas ya establecidas en Nueva Inglaterra tanto como conocer de cerca el proyecto modernizador de los Estados Unidos una

vez terminada la guerra entre el norte y el sur del país. En este sentido, Sarmiento advirtió:

El espectáculo del rapido desarrollo de este ante Far West, i ahora centro de los Estados Unidos, me enferma, al comparalo con nuestro atraso en iguales circunstancias: i al atesorar todas las utiles nociones que voi reuniendo me entristece; pensar que voi para viejo, i no tendré tiempo ni enerjia suficiente para aplicarlas al desarrollo de mi pais (Sarmiento 1935: 83).

Con el fin de difundir los conocimientos sobre “el otro”, fundó en 1867 la revista *Ambas Américas*, de la que se publicaron solo cuatro números. En esta revista presentaba sus observaciones e ideas sobre las sociedades argentina y norteamericana y sobre las políticas y los procesos de modernización.

Para lograr su segundo objetivo, entrar al circuito intelectual de Nueva Inglaterra, trató de aprovechar la influencia de la viuda del prestigioso educador en estos ámbitos. De hecho, Mary Mann lo introdujo en la amplia red de colegas y amigos de su difunto esposo escribiéndole cartas de recomendación. De esta manera, Henry Barnard, sucesor de Horace Mann en el cargo educativo, lo invitó —a pedido de la viuda— a asistir al Congreso de los Institutos Americanos de Educación en New Haven en 1865. Además, Barnard publicó varios artículos del educador argentino en su revista *The American Journal of Education*. También lo puso en contacto con el astrónomo Benjamin Gould, a quien Sarmiento luego convocaría para fundar y dirigir el observatorio de Córdoba. Además, Mary Mann le presentó al poeta e iniciador del movimiento trascendentalista Ralph Waldo Emerson (Houston Luiggi 1959: 34).

En función del tercer objetivo, la propaganda para la campaña electoral para llegar a la presidencia en la Argentina, ambos lograron que la Universidad de Michigan otorgara a Sarmiento el título de Dr. Honoris Causa en junio de 1868. En efecto, el nuevo grado adornó la portada de la primera edición en inglés de *Facundo*. Esta práctica fue interpretada por la historiadora Patricia Ard como una exitosa estrategia en la obtención de prestigio en el exterior y como medio para enriquecer su reputación en Sudamérica (Ard 1996: 11). De hecho, Sarmiento utilizó su prestigio como académico en su campaña política, si bien no es posible establecer en qué medida esto le facilitó el acceso al cargo de Presidente de la Nación.

Observamos que se trataba de una relación intelectual y en cuanto a la dimensión del intercambio cultural, desde una perspectiva del análisis de género, nos interesa destacar lo siguiente: mientras Sarmiento utilizaba los temas tratados en el intercambio epistolar para su proyecto modernizador, Mary Mann lo convirtió en un promotor de las ideas pedagógicas de su esposo. Para ello proveyó al futuro presidente argentino de contactos y de bibliografía. En esto identificó Barry Velleman una relación esencialmente simbiótica entre los interlocutores (Velleman 2001: 5).

Al mismo tiempo observamos una desigualdad que reside en el hecho de que las figuras productivas de ideas y proyectos son los esposos (Mann) y los presidentes (en este caso Sarmiento), mientras que las esposas y viudas ocupan un lugar secundario como promotoras de las carreras públicas de los esposos y de sus colegas.

4.3 El género en la correspondencia

Cabe destacar la originalidad de esta correspondencia en el contexto social del siglo XIX, dado que no constituyó un mero intercambio entre los extremos de América, sino que, más bien, consistió en la comunicación entre ambos intelectuales, pensadores desde posiciones diferentes y desiguales, sin mediar una relación amorosa. Esto es debido, en gran parte, al rol representativo de Mary Mann, quien, como viuda, actuó inicialmente como guardián de las ideas de su difunto esposo.

Si en la primera reunión de 1847, Mary Mann tenía un papel secundario en la conversación, sirviendo de intérprete a los hombres, esta vez, legitimada por el rol de viuda, podía efectivamente actuar y entrar como protagonista del espacio público. Según los estudios sobre las funciones sociales de las viudas burguesas del siglo XIX, éstas tomaban el lugar del difunto esposo en diversas dimensiones. No solo administraban la herencia, sino que continuaban y difundían la obra del fallecido, ya que la sociedad las reconocía como representantes legítimas del pensamiento de sus esposos. Además —y eso se ve claramente en las actitudes de Mary Mann— incorporaron el patrón de comportamiento del difunto en el ámbito público. Diferente a la posición social de mujeres solteras o divorciadas, la condición de viuda hacía que éstas no tuvieran problemas para moverse solas más allá de

las fronteras del hogar. En las cartas podemos analizar las representaciones culturales de la figura de la viuda como vehículo y como índice que posibilita un intercambio entre un hombre y una mujer sin temer sanciones sociales. Recurrir al nombre del difunto esposo otorgaba a Mary Mann autoridad en su accionar y servía para reforzar sus propios argumentos. Además, las cartas muestran que Mary Mann aprendió rápido a “manejar” a su protegido, Sarmiento, quien intentaba a su vez “manipular” a la protectora para que lo asistiera con estrategias políticas.

Al establecerse la correspondencia, es llamativo, en ambos actores, el afán por posicionarse en un rol atribuido al género. Mary Mann comenzó a asumir un papel casi maternal. Puede comprobarse que Sarmiento también auspició esta suerte de relación madre-hijo a través de un relato posterior sobre *Las santas mujeres*, donde describe a Mary Mann como la “encarnación del amor materno” (Sarmiento 2001: 212). Según Patricia Ard, las numerosas referencias a ella como figura materna sugieren un acuerdo tácito para disipar cualquier posible energía sexual mediante la aceptación de determinados roles epistolares. Tanto en Sarmiento como en ella misma había un necesario deseo de dessexualizar incluso el cuerpo epistolar (Ard 1996: 35-36).

4.4 *El malentendido como generador de ideas*

Si se dirige la mirada a los procesos en el marco de la transferencia educativa, se percibe claramente que su dinámica no es un simple traspaso de conceptos pedagógicos desde los Estados Unidos hacia la Argentina, ya que los procesos de transferencia no representan una conexión lineal entre dos sujetos de investigación, sino que constituyen un procedimiento múltiple y polisémico de intercambio de informaciones, símbolos y prácticas, que a lo largo del proceso son sometidos a permanentes reinterpretaciones y transformaciones.

El intercambio transcultural de saberes con respecto a la educación era un tema predominante en la correspondencia de Mary Mann y Sarmiento. Ambos coincidieron en que la educación popular permitía implementar el proyecto modernizador de las sociedades, dado que cumplía una función tanto política como económica. Entonces, había un claro eje en esta transferencia, el cual era trazado por el interés común de ambos actores por la educación de las masas.

La percepción de diferencias culturales se entrecruza en el intercambio epistolar con la relación de género. Mediante un doble movimiento, Sarmiento intentó superar la desigualdad cultural y a la vez afianzarse en su rol masculino, intentando así compensar esta asimetría. De esta manera, tomó distancia de su origen cultural. Con eso pretendía desligarse de la imagen de retraso de su país en función de su proyecto modernizador:

Voi a decirle algo para Usted sola. Desde 1842, yo he llamado mucho la atencion publica con mis esfuerzos para derrocar las tiranias de barbaros, i tomado la parte mas activa en la *reconstrucción* del pais. [...] Mi proposito aun desde joven, era construir una Republica (Sarmiento 1935: 79).

Dado que Sarmiento se instalaba en esta singular posición, podía sobreponerse a Mary Mann, representante de la nación-modelo, y definir una colaboración según los roles tradicionales de género. En sus cartas, él involucró a Mary Mann en su proyecto político. Se presentó como reformador liberal de un país en el cual, si bien todavía reinaba la barbarie, podía encaminarlo, a través de su iniciativa, hacia la luz de la civilización. Respondiendo estas inquietudes, Mary Mann intentó participar del diálogo sobre la constitución de la nación.

Un ejemplo que nos lleva a comprender al malentendido como generador de ideas es el caso de la radicación de docentes en la Argentina, donde podemos apreciar la errónea percepción de Mann acerca de la realidad sudamericana. Velleman observó que fue Mary Mann quien por primera vez mencionó la posibilidad de el hecho de enviar maestros norteamericanos a la Argentina pero no para enseñar, sino para escapar de los prejuicios raciales (Velleman 2001: 7). En julio de 1865 consultó a Sarmiento sobre la posición social de los negros en la Argentina, porque tenía la intención de enviar a un joven maestro negro hacia allí, ya que éste sufría la discriminación racial en los Estados Unidos:

Permit me to request you to send one of your "Letters to the Consul" to the address of Charles Babcock, Esq., Salem, Mass. He is a very intelligent & pretty well educated colored man, who wishes to emigrate to some warm country where color is not made so great a criterion of respectability as here, – for not withstanding the wonderful change in public sentiment in regard to the colored races, they still suffer sadly in a social point of view. I believe Mr. Babcock has no African blood in his veins – he is a descent of the Narranganset Indians of Massachusetts – now a mixed race, – and several friends of his own & the other colored

race think of emigrating with him, to some place where there is free suffrage to all. Is it so there? (Velleman 2001: 39).

Aquí es donde entra la categoría del malentendido en el análisis del intercambio epistolar. En general, el malentendido es definido negativamente: el “mal-entender” indica que la comunicación ha fallado, por lo que existe una necesidad de esclarecimiento para poder “normalizar” la situación y así posibilitar la comprensión. Hacemos otra lectura del malentendido, partiendo de la idea de que en él existe una intención de comunicar, en la que se presentan las diferencias de identidad entre los interlocutores. Se produce así una comunicación que parte de intenciones comunes que sufren diferentes interpretaciones culturales. De hecho, cada uno escribía en su lengua materna: Sarmiento en español y Mann en inglés. La diferencia idiomática convirtió al intercambio en una permanente traducción por parte del destinatario. Según Patricia Ard, Mary Mann en su imaginario relacionaba a la Argentina con el sur de los Estados Unidos y comparaba a Sarmiento con los militares del norte, quienes pretendían liberar a la sociedad retrasada (Ard 1996: 13).

Sarmiento, quizá debido a su posición ambigua frente a los indios y los habitantes del campo, prefirió no responder al pedido. De todos modos, esta inquietud de Mary Mann despertó en él la idea de trasladar docentes entrenados en los métodos de enseñanza más modernos, lo cual se convirtió, en adelante, en tema central de la correspondencia.

Hay que tener en cuenta que en aquel momento la joven república del sur carecía de maestros preparados en la educación laica, dado que la educación estaba en manos de la Iglesia, y las niñas recibieron los primeros años de educación en la Sociedad de Beneficencia.

En septiembre de 1865, Sarmiento le propuso adoptar la *common school* como modelo para la creación de un sistema educativo público en la Argentina. Fue en esta carta donde pronunció por primera vez su intención fundamental:

Mi proposito es llamar la atención de los norteamericanos, a aquellos países, interesarlos en suerte, y cambiadas las malas tendencias de la política esclavocrata, de anexación y conquista, señalar a la filantropía americana el camino de estender la Republica, que es la educación comun. El libro valdrá poca cosa; pero la introducción que le preparo, ha de ir al corazon y al espitu yankie, si no soy un topo; y haremos tanto *tapage* V. y sus amigos y los de la educación que el publico educacionista leerá el

libro y lo hallará muy bueno, con lo que muchos maestros y maestras se trasladaran a America, y llevaran los sistemas de Massachusets [sic], i el nombre de sus promotores (Sarmiento 1936: 453-454).

En sucesivas cartas podemos observar que discutieron varias opciones para establecer el traslado de maestras. Surgió, por ejemplo, la idea de mandar a la hija de Sarmiento a los Estados Unidos para entrenarla en una Escuela Normal de Lexington.

Ya he escrito a mi hija sobre nuestro proyecto de traerla, i cuando reciba contestacion hablaremos. De la idea de Mr. Lewis de fundar colegios como el de Lexinton [sic] en la America del Sur; podria yo aprovecharme quiza para la ejecucion de un pensamiento que tengo (Sarmiento 1936: 82).

Lo novedoso de esta institución era la inclusión de clases de gimnasia para niñas en el *curriculum* educativo.

Más tarde, en enero de 1866, Sarmiento propuso a Mary Mann fundar una colonia norteamericana con el fin de trasladar el modelo modernizador estadounidense a su provincia natal:

[San Juan] tiene ya la Escuela Sarmiento como base de sistema de educación: tendrá luego una Escuela Normal. Dados estos antecedentes, quisiera fundar una Universidad Norteamericana, para llevar las ciencias naturales, i sus aplicaciones prácticas a la minería a la agricultura, al interior de aquellos países; pues la civilización que se desenvuelve en las *costas* marítimas penetra mui lentamente en el interior. Desde San Juan se estenderia a las otras provincias. [...] Imagínese lo que seria un centro luminoso en el interior, una colonia norteamericana, en San Juan, produciendo plata, i cereales, i educando al pueblo (Sarmiento 1936: 84-85).

La posición social de Mary Mann favoreció el proyecto de trasladar maestras dado que ella estaba familiarizada con el sistema de las escuelas normales fundadas por su marido. Ella mantenía vínculos estrechos con los educadores y políticos de Boston. Una vez más se convirtió en colaboradora a la sombra de un gran hombre. Comenzó a elegir a jóvenes maestras dentro de su amplia red de amigos y conocidos y, de hecho, le presentó a Sarmiento varias candidatas para el desempeño de la tarea de enseñanza pública en la Argentina.

Cuando, en 1868, Sarmiento regresó a su país para ocupar el cargo de presidente de la Nación, había llegado el momento de concretar ambicionado proyecto. Aunque frente a una gran resistencia por parte de varios sectores de la sociedad argentina –entre ellos la Iglesia y la

Sociedad de Beneficencia—, Sarmiento llevó las primeras maestras norteamericanas a ese país.

5. Conclusión

Hay que destacar que la posición social de la viuda como depositaria del pensamiento de su fallecido esposo fue lo que legitimó a Mary Mann como interlocutora. Es decir, el rol de viuda de Horace Mann era un arma de doble filo: por un lado, le otorgaba más libertad de acción y reconocimiento en el ámbito público. Pero, por otro lado, no le permitía actuar independientemente sino mediante el sostén de la imagen de su esposo aun post-mortem.

Para concluir queremos rescatar el valor de la diferencia cultural como enriquecedora de la circulación de conocimientos. En este ejemplo se comprueba que aun en caso de una interpretación errónea, como la percepción de Mary Mann acerca de la situación sociopolítica argentina, puede surgir una propuesta innovadora. Eso se debe a que la transferencia nunca es un proceso lineal, sino más bien se trata de mecanismos múltiples de intercambio de informaciones, símbolos y prácticas, los cuales están sujetos a permanentes reinterpretaciones y transformaciones. La radicación de maestras norteamericanas fue el instrumento fundamental para la construcción de un sistema educativo moderno en la República Argentina y el avance de la educación común, como relató una de ellas, Isabel King, en el Congreso Internacional de Mujeres en 1893 en Chicago.

Bibliografía

- Adams, Willi Paul (2000): *Die USA vor 1900*. München: Oldenbourg.
- Alliaud, Andrea (1993): *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Vol. 1. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ard, Patricia (1996): *Seeds of Reform. The Letters of Mary Peabody Mann and Domingo F. Sarmiento*. Ann Arbor: Univ. Microfilms Internat.
- (2000): “Introduction. Mary Peabody Mann’s *Juanita*: A Historical Romance of Antillean Slavery”. En: Mann, Mary: *Juanita. A Romance of Real Life in Cuba Fifty Years Ago*. Ed. and with an Introduction by Patricia M. Ard. Charlottesville/London: Univ. of Virginia Press, pp. XI-XXXVIII.
- Bosch, Beatriz (1978): *Historia de Entre Ríos (1520-1969)*. Santa Fe: Plus Ultra.
- Bravo, Héctor Félix (1965): *Sarmiento, pedagogo social. Las concepciones sociales en la pedagogía de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bunkley, Allister Williams (1966): *Vida de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Chavarría, Juan Manuel (1947): *La Escuela Normal y la Cultura Argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cirigliano, Gustavo F. J. (1996): *¿Por qué vino Ud., Clara J. Armstrong a la Argentina?*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Downs, Robert B. (1972): *Horace Mann. Champion of Public Schools*. New York: Twayne Publishers.
- Ewing, Enrique E. (1947): “Centenary of a Friendship. Sarmiento and Horace Mann”. En: *Bulletin of the Pan American Union*, 81, pp. 664-667.
- Houston Luiggi, Alice (1953): “Some Letters of Sarmiento and Mary Mann, 1865-1876”. En: *The Hispanic American Historical Review*, 32, pp. 187-211, 347-375.
- (1959): *Sesenta y Cinco valientes. Sarmiento y las Maestras Norteamericanas*. Buenos Aires: Editorial Agora.
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1988): *“Deutsche” Schulen in den Vereinigten Staaten von Amerika. Historisch-vergleichende Studie zum Unterrichtswesen im Mittleren Westen (Wisconsin 1840-1900)*. München: Minerva-Publ.
- Katra, William H. (1993): “Sarmiento y los Estados Unidos”. En: Fernandez, Javier (ed.): *Domingo Faustino Sarmiento. Viajes por Europa, Africa i América*. Madrid: CEP de la Biblioteca Nacional, pp. 853-911.
- Little, Cynthia (1985): “Educación, Filantropía y Feminismo: Partes intergrantes de la Feminidad Argentina, 1860-1926”. En: Lavrín, Asunción (ed.): *Las Mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 271-298.
- Mann, Horace (1841): *Fourth Annual Report of the Secretary of the Board of Education*. Boston: Dutton and Wentworth.
- (1844): *Seventh Annual Report of the Secretary of the Board of Education*. Boston: Dutton and Wentworth.
- (1872): *Necesidad de la Educación en el Gobierno Republicano*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni.

- Morgan, Joy Elmer (1936): *Horace Mann. His Ideas and Ideals*. Washington, D.C.: National Home Library Foundation.
- Romero, José Luis (1996): *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- [Sarmiento, Domingo F.] (1935): “Cartas de Sarmiento”. En: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, III, pp. 211-237, 373-410.
- (1936): “Cartas de Sarmiento”. En: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, IV, pp. 81-130, 295-362, 451-490, 589-656.
- (1993): *Viajes por Europa, África i América, 1845-1847*. En: Fernandez, Javier (ed.): *Domingo Faustino Sarmiento. Viajes por Europa, África i América*. Madrid: CEP de la Biblioteca Nacional.
- (2001): *Educación popular*. Obras Completas, Tomo 49. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de La Matanza,
- Tharp, Louise Hall (1953): *Until Victory. Horace Mann and Mary Peabody*. Boston: Little, Brown and Company.
- Velleman, Barry L. (2001): “My Dear Sir”. *Mary Mann’s Letters to Sarmiento (1865-1881)*. Buenos Aires: ICANA.
- Weinberg, Félix (1988): *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Weinberg, Gregorio (1984): *Modelos educativos de la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Yannoulas, Silvia C. (1996): *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.